

Stecher, Ludwig

Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend. Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen?

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 1, S. 70-88



Quellenangabe/ Reference:

Stecher, Ludwig: Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend. Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 1, S. 70-88 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-109318 - DOI: 10.25656/01:10931

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-109318>

<https://doi.org/10.25656/01:10931>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

20. Jahrgang / Heft 1/2000

Klaus Hurrelmann:

20 Jahre ZSE. Was leistet eine interdisziplinäre, themengebundene Fachzeitschrift?

Twenty Years ZSE. What are the Achievements of an Interdisciplinary and Subject-Orientated Journal? 3

Jürgen Zinnecker:

Würdigung der Arbeiten der PreisträgerInnen des ZSE-Förderpreises

Acknowledge of the Articles of the Award Winners 6

Beiträge/Contributions

Katharina Liebsch:

Vorsätzlicher Verzicht. Argumentative und symbolische Strategien der Herstellung eines religiösen Identitätstyps

Resolving Renunciation. Rhetorical and Symbolic Strategies to Establish Religious Identifies 11

Sabine Andresen:

„Das Jahrhundert des Kindes“ als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne

„The Century of the Child“. Ellen Key's Echo in Modern Educational Discourse 22

Peter Rieker:

Ethnozentrismus im Jugendalter. Ein multiperspektivischer Beitrag zur Sozialisationsforschung

Ethnocentrism and Youth: A Multiperspective Contribution to Research in Socialisation 39

Christiane Papastefanou:

Der Auszug aus dem Elternhaus – ein vernachlässigter Gegenstand der Entwicklungspsychologie

Youth Adults Leaving Home – A Neglected Subject in Developmental Psychology 55

Ludwig Stecher:

Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen?

Development of Inclination to Learning and Schooling in the Transition from Childhood to Youth – Which Role Play Family Structure and Quality of Parent-Child-Relationship

70

Rezension/Book Reviews

Sammelbesprechungen

K. Lüscher über das „aktuelle“ Problem der Generationen

89

B. Dippelhofer-Stiem über „Qualität und pädagogisches Profil im Elementarbereich“

92

Einzelbesprechungen

L. Bauer über F. Haselbeck „Lebenswelt Schule“

96

Aus der Profession/Inside the Profession

Workshop Methoden

P. Strehmel über die Qualitative Längsschnittanalyse

98

Tagungsbericht

H. M. Griesse über die Frühjahrstagungen 1997, 1998, 1999 des Bielefelder Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung

101

Forschungsbericht

K. Lüscher über den Forschungsschwerpunkt „Gesellschaft und Familie“

106

Magazin

Aus der Jugendstudie „Jugend '99 in Sachsen und Baden-Württemberg“

108

Aus dem Österreichischen Familienbericht '99

110

Markt

Growing into the 21st Century: Forschungsprojekte

110

Veranstaltungskalender

u. a. Frühjahrstagung 2000 des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung

111

Vorschau/Forthcoming Issue

111

Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen?

Development of Inclination to Learning and Schooling in the Transition from Childhood to Yough – Which Role Play Family Structure and Quality of Parent-Child Relationship

Der Beitrag untersucht den Einfluß der Familienstruktur (Einelternteil- vs. Zweielternteilfamilien) und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen auf die Entwicklung schulbezogener Einstellungen (wie Schul- und Lernfreude) von Kindern im Übergang von der Kindheit zur Jugend.

Drei Forschungsperspektiven werden hierzu überprüft. 1) Die Struktur-Defizit-Perspektive geht davon aus, daß Kinder in Einelternteilfamilien unter einem Mangel an sozialem Entwicklungskapital leiden, der von der Unvollständigkeit der Familienstruktur herrührt. 2) Im Gegensatz hierzu betont der Familien-Prozeß-Ansatz, daß die Familienstruktur keinen direkten (eigenständigen) Einfluß per se auf die Entwicklung des Kindes ausübt, wenn man gleichzeitig die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen in Rechnung stellt. 3) Ein dritter Ansatz verbindet die Struktur-Defizit- und die Familien-Prozeß-Hypothese: obwohl von der Familienstruktur keine direkten Effekte auf die Entwicklung des Kindes zu erwarten sind, beeinflusst die Familienstruktur die Entwicklung dennoch indirekt, indem sie sich auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen auswirkt.

Die Ergebnisse, die sich auf die Analyse eines Paneldatensatzes von 305 10- bis 13jährigen Kindern und Jugendlichen stützen, zeigen keine Unterschiede in der Entwicklung der schulbezogenen Einstellungen bei Kindern aus vollständigen und unvollständigen Familien, wohl aber Unterschiede in Abhängigkeit der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen (dies bestätigt die Familien-Prozeß-Hypothese). Bezieht man jedoch die indirekten Einflüsse der Familienstruktur (vermittelt über den Einfluß der Familienstruktur auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen) mit ein, zeigt sich, daß die Familienstruktur auf nicht zu vernachlässigende Weise mit der Schul- und Lernfreude der Kinder verbunden ist (dies spricht für den dritten Forschungsansatz). Die Überprüfung indirekter Effekte der Familienstruktur macht den Einsatz von Strukturgleichungsmodellen notwendig.

This article examines the influence of family structure (one-parent families vs. two-parent families) and the quality of parent-child relationships on the development of the school-related habitus of children during the transition period from childhood to adolescence.

Three perspectives are examined. 1) Under the structural deficit perspective it is assumed that children in one-parent families suffer from a lack of social developmental capital because of the incompleteness of the family structure. 2) In contrast to this perspective the family process approach emphasizes that there is no impact

of family structure on child's development per se if the quality of the relationships between the parents and the children is taken into account. 3) A third approach combines the structural deficit hypothesis and the family process perspective: although there are no direct effects of family structure on child's development there are indirect effects of family structure because of the impact of family structure on the quality of parent-child relationships.

The results – based on a panel analysis of 305 10 – 13 years old children and adolescents – show that there are no differences in the development of school-related habitus between children in one-parent families and children in two-parent families but there are differences according to the quality of the parent-child relationships (confirming the family process hypothesis). If indirect effects of family structure (via the impact on the quality of parent-child relationships) are taken into account the results show that there is an impact of family structure on child's habitus that can not be neglected (confirming hypothesis 3). To test indirect effects of family structure the use of structural equation models is necessary.

Bei der Erforschung der Hintergründe für schulischen Erfolg bzw. Mißerfolg von Kindern und Jugendlichen rücken mit dem Paradigma des aktiv an seiner Sozialisation und Entwicklung beteiligten Subjekts die habituellen Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen verstärkt in den Blick, die sie befähigen, die Anforderungen des schulischen Kontexts – dessen Leistungs- wie soziale Anforderungen – in eigener Regie und Verantwortung erfolgreich zu bewältigen. Zu diesen Eigenschaften zählen neben Leistungsmotivation, Disziplin oder dem Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit auch Einstellungen dem Lernen und der Schule gegenüber – wie sie etwa in der Lern- und Schulfreude bzw. in der Lern- und Schulverdrossenheit – zum Ausdruck kommen.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung der Lern- und Schulfreude bei Heranwachsenden in einer Altersphase, die für die Herausbildung und Aufrechterhaltung positiver Lern- und Leistungsbereitschaft von besonderer Bedeutung ist: dem Übergang von der Kindheit zur Jugend. Helmut Fend, der sich in einer langjährigen Paneluntersuchung mit der Entwicklung schulischer Leistungsbereitschaft beschäftigte, verweist darauf, daß „gerade die Zeit vor der Pubertät jene Lebensphase darstellt, in der es gelingen sollte, positive Lernhaltungen aufzubauen“, da „die am Ende der Kindheit verfestigte Lernhaltung und Umgangsweise mit der Schule auch in der Pubertät sehr stabil bleibt.“ (Fend 1997, S.186ff.) Wie einschlägige Forschungen belegen, stehen die Haltungen dem Lernen und der Schule gegenüber dabei in einem engen – wechselseitigen – Zusammenhang mit dem Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen (Fend 1997; Zinnecker & Georg 1996).

Bei der Suche nach möglichen Faktoren, die die Entwicklung der Lern- und Schulfreude in der Adoleszenz bzw. im Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz beeinflussen, ist vor allem an drei große Bereiche zu denken: an das Elternhaus bzw. die Familie, die Schule und die Gleichaltrigen. Aus diesen drei Bereichen, die in vielfacher und komplexer Weise in bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammenwirken (vgl. Stolz 1987), werde ich mich im folgenden auf den ersten Bereich – auf den Einfluß des Elternhauses – konzentrieren und hierbei auf die partielle Fragestellung, welchen Einfluß die *Familienstruktur* (definiert über die Vollständigkeit bzw. Unvollständigkeit der Familie) und die *Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen* auf die Entwicklung der Lern- und Schuleinstellungen ausüben. Damit reiht sich mein

Beitrag in eine lange Tradition von Forschungsarbeiten ein, die sich mit den schulischen Entwicklungsbedingungen von Kindern in Scheidungs- bzw. Trennungsfamilien beschäftigen.

In einer Reihe von Studien wird auf spezifische Probleme und Entwicklungsschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen in unvollständigen Familien hingewiesen, die sich nicht zuletzt auch im schulischen Bereich äußern (Astone & McLanahan 1991; Hetherington, Camara & Featherman 1983). Diesen Studien liegt dabei allgemein die Hypothese zugrunde, daß es in Ein-elternteilfamilien aufgrund einer *defizitären* Familienstruktur zu Sozialisationsdefiziten kommt, die sich in Entwicklungsbeeinträchtigungen der Kinder niederschlagen. Coleman (1988) beispielsweise argumentiert, daß in unvollständigen Familien der (relative) Umfang sinnhafter Kontakte zwischen Kindern und Erwachsenen reduziert ist und damit soziales Kapital verlorengeht, das für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung ist. In Untersuchungen dieses Typs fällt häufig eine ‚produktorientierte‘ Perspektive auf, die von einer unmittelbaren (direkten) Verbindung zwischen der Familienstruktur und der jeweiligen Zielvariable (Produkt) ausgeht (siehe etwa Coleman 1988): ‚Sozialisationsdefizite‘ werden intervenierend vorausgesetzt, aber häufig nicht explizit überprüft.

Die Defizithypothese blieb nicht unwidersprochen. Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zeigt, daß die Unvollständigkeit der Familie nicht *per se* als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung anzusehen ist, sondern daß von entscheidenderem Einfluß die Tatsache ist, ob und wie es den Mitgliedern der Restfamilie gelingt, harmonische und unterstützende Beziehungen zueinander aufzubauen bzw. zu erhalten (vgl. zusammenfassend Bacher, Beham & Wilk 1996). Mehr noch sprechen einige Studien dafür, daß sich durch Konflikte zwischen Mutter und Vater belastete Eltern-Kind-Beziehungen mit der Trennung der Eltern normalisieren können und in solchen Fällen eher von einer positiven Prognose für die Entwicklung der Kinder in der Restfamilie auszugehen ist (Wallerstein & Blakeslee 1989).

Während in Studien des ersten Typs die Effekte der Familienstruktur anhand bestimmter *Entwicklungsergebnisse* – wie zum Beispiel dem Schulerfolg – bewertet werden, legen Untersuchungen des zweiten Typs das Schwergewicht auf die Frage, welche *Dynamik in den Familienbeziehungen* zu einem bestimmten Entwicklungsergebnis führt (prozeßorientierte Perspektive).

Einen dritten – die produkt- bzw. prozeßorientierte Perspektive der beiden vorgenannten Positionen integrierenden – Standpunkt nehmen Untersuchungen ein, die *nicht* von einer *direkten*, das heißt unmittelbaren Wirkung der Familienstruktur auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausgehen, aber betonen, daß sich in unvollständigen Familien häufig ökonomische wie psychosoziale Stressoren kumulieren, die dazu führen, daß der verbliebene Elternanteil in seiner Erzieherrolle überfordert wird (vgl. Hofer, Klein-Allermann & Noack 1992, S.287). Diese Perspektive sieht einen *indirekten* Effekt von der Familienstruktur auf die kindliche Entwicklung vermittelt ihres Einflusses auf die Ausgestaltung und Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen ausgehen. Die konkreten Sozialisationsdefizite, die Studien des ersten Typs postulieren – aber häufig nicht näher spezifizieren – stehen hier im Mittelpunkt des Interesses.

Ausgehend von dieser – hier verkürzt wiedergegebenen – Diskussion werde

ich im ersten Teil des Beitrags untersuchen, inwieweit die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen (s.u.) unabhängig voneinander die *Entwicklung* der Lern- und Schulfreude beeinflussen. Ausgehend von den ersten beiden Forschungspositionen, müßten sich sowohl seitens der Familienstruktur wie auch seitens der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen *direkte* Effekte auf die kindliche Entwicklung nachweisen lassen. Da sich Entwicklung und ihr Verlauf aus sehr unterschiedlichen Perspektiven analysieren läßt, werde ich dieser Frage auf drei Ebenen nachgehen: auf der Ebene der globalen Entwicklung in der Gesamtgruppe aller Kinder und Jugendlichen, auf der Ebene (gruppen)spezifischer – sich vom allgemeinen Entwicklungsverlauf evtl. abhebender – Verlaufsmuster und auf der Ebene individueller Entwicklungslinien. Im zweiten Teil werde ich – im Sinne der dritten Forschungsposition – überprüfen, inwieweit sich *indirekte* Effekte der Familienstruktur – vermittelt über die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen – auf die Entwicklung der Lern- und Schulfreude nachweisen lassen.

Mit dem Blick auf die Lern- und Schuleinstellungen der Kinder ist wie eingangs erwähnt ein Ausschnitt aus dem vielschichtigen Prozeß der schulischen Entwicklung herausgenommen, der auf die kindlichen habituellen Selbstregulationsmechanismen, das heißt auf den eigenaktiven Anteil der Kinder an diesem Prozeß abzielt (vgl. Zinnecker 1994). Die längsschnittliche Anlage des Kindersurveys, aus dem die folgenden Daten stammen, ermöglicht es, die Entwicklung dieser Einstellungen bei Kindern im Übergang von der Kindheit zur Jugend zu verfolgen – in einer Phase, die für die schulische Entwicklung von besonderer Bedeutung ist (Fend 1997). Dabei soll der Beitrag in dreifacher Hinsicht zu einer Weitervermessung der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in vollständigen und unvollständigen Familien beitragen: 1.), indem er sich auf (repräsentative) quantitative Daten einer verglichen mit bisherigen (quantitativen) Untersuchungen sehr jungen Befragtengruppe (10- bis 13jährige, s.u.) stützt und 2.), indem er mit Betrachtung der Entwicklung der eigenaktiven Anteile von Kindern und Jugendlichen an ihrer Schulkarriere eine empirische Forschungslücke schließt, die dort entsteht, wo Untersuchungen sich lediglich – produktorientiert – auf den *Schulerfolg* (frühzeitiger Schulabbruch, Schulabschluß, Schulnoten u.ä.) als Indikator für die Entwicklung im schulischen Bereich beschränken und 3.), indem er sich hierzu auf *längsschnittliche* (Panel)Daten stützen kann.

Daten und Methode

Grundlage der folgenden Analysen sind die in mündlichen Interviews erhobenen Daten von 305 – bundesweit ausgewählten – zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle 1993 10- bis 13jährigen Kindern und deren Wiederbefragung 1994 und 1995. Geleitet wurde der Kindersurvey von den Universitäten Siegen (Zinnecker, Sozialisationsforschung¹) und Jena (Silbereisen, Entwicklungspsychologie), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rah-

1 Für die hilfreichen Anregungen zu einer früheren Version dieses Beitrags möchte ich mich bei meinen Kollegen und Kolleginnen des ‚Projekts Bildungsmoratorium‘ (Catarina Eickhoff, Ralph Hasenberg, Anja Heiden und Jürgen Zinnecker), in dessen Rahmen der Kindersurvey durchgeführt wurde, herzlich bedanken.

men des Schwerpunktprogramms Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Wiedervereinigung.

Schulfreude. Zur Messung der Lern- und Schulfreude der Kinder und Jugendlichen dient im Kindersurvey ein von Fend unter anderem im Konstanzer Längsschnitt eingesetztes Instrument (Fend 1997, S.150). Es besteht aus insgesamt neun Fragen, die sich darauf beziehen, ob man gern in die Schule geht, gern lernt und sich im Unterricht wohl fühlt, oder ob die Schule und das damit verbundene Lernen nur als ein notwendiges Übel gesehen wird, das man hofft, so schnell als möglich hinter sich zu lassen. Zu jeder der neun Fragen liegen den Kindern vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl vor: 1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu. Über alle neun (inhaltlich gleichsinnig (re)kodierten) Fragen wird eine Summenskala geteilt durch die Anzahl der gültigen Antworten berechnet. Hohe Skalenwerte bedeuten hohe Lern- und Schulfreude. Die Zuverlässigkeit des Instruments ist in allen drei Erhebungswellen hoch. Cronbachs Alpha Standardisiert (CAS) beträgt 1993: .85, 1994: .86 und 1995: .85.

Vollständigkeit der Familie. Unter vollständigen Familien werden im folgenden alle Familien verstanden, in denen das von uns befragte Kind (Zielkind) über alle drei Meßzeitpunkte hinweg mit *beiden* leiblichen Elternteilen zusammenlebt ($n=211$); unvollständige Familien sind hingegen jene, in denen das Zielkind 1) zu allen drei Meßzeitpunkten nur mit einem leiblichen Elternteil zusammenlebt (in unserem Datensatz ausschließlich mit der Mutter; $n=40$), oder 2) bei dem im Laufe des 2jährigen Beobachtungszeitraums ein leiblicher Elternteil (in unserem Datensatz ausnahmslos der Vater) die Familie verläßt ($n=212$). Geht man davon aus – wie Herlth (1993, S.26f.) dies wiedergibt –, daß entwicklungsabträgliche Effekte „nicht so sehr aus dem Akt der elterlichen Trennung selbst resultieren, sonder vielmehr auf die *vorausgegangenen* [Hervorhebung, LS] Konflikte zwischen den Eltern zurückzuführen sind“, ist dieses Vorgehen – in Anbetracht der ansonsten relativ geringen Fallzahl – zu rechtfertigen.

Die Bezugnahme auf die leibliche Abstammung als strukturelles Vollständigkeitskriterium der Familie impliziert, Familien, in denen die Kinder mit einem Stief- oder Adoptivvater bzw. einem neuen Lebenspartner ihrer Mutter zusammenleben, trotz des Vatersubstituts als 'unvollständige' Familien aufzufassen. Für ein solches Vorgehen sprechen Studien aus dem Bereich der Familien- und Sozialisationsforschung, die die besondere Problematik der Eltern-Kind-Beziehungen in Stief- und Adoptivfamilien hervorheben (Walper 1995; Astone & McLanahan 1991). Eine getrennte Auswertung der Familien mit Vatersubstituten ist wegen ihrer geringen Anzahl ($n=18$) nicht sinnvoll. Es resultiert eine Variable mit den Ausprägungen '0' für unvollständige und '1' für vollständige Familien.

In Anlehnung an frühere Analysen im Rahmen des Kindersurveys (Zinnecker & Silbereisen 1996; Stecher 1996) verwende ich die Bereitschaft des Kindes

2 Die Differenz der Summe der aufgeführten Fallzahlen ($n=272$) zur Gesamtzahl von 305 Kindern ergibt sich durch in Einzelfällen vorkommende hier aber nicht berücksichtigte Veränderungen der Familienstruktur (wie zum Beispiel die Rückkehr eines Elternteils in den Familienhaushalt) und durch fehlende Angaben.

bzw. Jugendlichen, seinen Eltern von sich zu erzählen und das Familienklima (beides erhoben aus der Sicht der Kinder) als Indikatoren für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen. In der Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, von sich zu erzählen, zeigt sich das Vertrauen an, das sie ihren Eltern entgegenbringen. Vertrauen ist eine wichtige Form von sozialem Kapital und Kennzeichen einer positiven Eltern-Kind-Bindung (Coleman 1988). Darüber hinaus läßt sich darin ein indirekter Indikator dafür sehen, inwieweit die Eltern darüber informiert sind, was ihr Kind außerhalb ihrer Aufsicht (in der Freizeit) tut und mit welchen (persönlichen) Dingen es sich beschäftigt und sich auseinandersetzt. Astone und McLanahan (1991) zeigen, daß der Informierungsgrad der Eltern (elterliche Supervision) in vollständigen und unvollständigen Familien unterschiedlich ausgeprägt ist und daß vom Informierungsgrad ein signifikanter Einfluß auf den Schulerfolg (Schulabbruch) von Kindern und Jugendlichen ausgeht.

Auch das Familienklima hat sich in vielen Studien als wichtiger Prädiktor der (schulischen) Entwicklung in Kindheit und Jugend erwiesen (Moos & Moos 1981, S.27f.). Brody, Stoneman und Flor (1995) beispielsweise belegen, daß harmonische und warme Eltern-Kind-Beziehungen positive Selbstregulationsmechanismen bei Kindern – wie planendes und zielgerichtetes Handeln – fördern und damit indirekt den Schulerfolg der Kinder.

Bereitschaft des Kindes den Eltern, von sich zu erzählen. Die Bereitschaft des Kindes bzw. Jugendlichen, von sich zu erzählen wird mit zwei Fragen erhoben. „Erzählst du deinen Eltern von den Dingen, die dich gerade beschäftigen?“ und „Erzählst du deinen Eltern von dem, was du in deiner Freizeit unternimmst?“ Die Antwortvorgaben sind viergestuft mit den Polen 1 ‚nie‘ und 4 ‚immer‘. Da die von den Befragten für beide Elternteile getrennt abgegebenen Antworten hoch miteinander korrelieren ($.54 < \text{Pearsons } r < .60$), werden die Angaben – in den vollständigen Familien – zu einer gemeinsamen Elternskala zusammengefaßt. Die Zuverlässigkeit des Instruments ist zufriedenstellend (CAS: 1993: .78, 1994: .79 und 1995: .77).

Familienklima. Das Familienklima wird anhand von 5 – von Engfer, Schneewind und Hinderer (1978) übernommenen – Fragen erhoben. Die 5 Fragen erfassen – in gekürzter Fassung – die Dimensionen Kohäsion (Bsp. „In schwierigen Situationen unterstützen wir uns gegenseitig.“) und Harmonie (Bsp. „In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.“). Die Antwortvorgaben sind viergestuft mit den Polen 1 ‘stimmt überhaupt nicht’ und 4 ‘stimmt genau’. Die Reliabilität der Skala ist in allen 3 Wellen – 1993: .72 (CAS), 1994: .75 und 1995: .76 – zufriedenstellend.

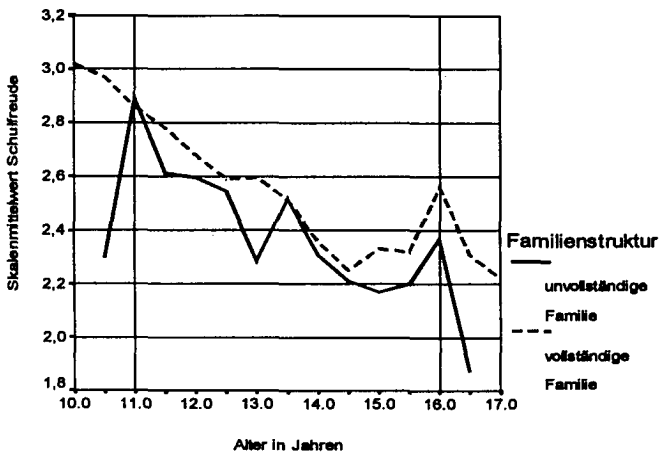
Wie auch die Skala Schulfreude sind die Skala zur Bereitschaft, von sich zu erzählen und zum Familienklima aus der Summe der auf die einzelnen Fragen gegebenen Antworten, geteilt durch die Anzahl der beantworteten Fragen, gebildet. Hohe Skalen-Werte bedeuten eine hohe Bereitschaft des Kindes, von sich zu erzählen bzw. ein harmonisches Familienklima.

Direkte Effekte der Familienstruktur und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen auf die Entwicklung der Lern- und Schulfreude

Abbildung 1 und 2 zeigen die globale Entwicklung der Lern- und Schulfreude – in einer vereinfachten Darstellung³ – zwischen dem 11. und 17. Lebens-

jahr in Abhängigkeit der Familienstruktur und der Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, von sich zu erzählen. Ähnlich wie in der eingangs zitierten Untersuchung von Fend (1997) zeigen auch unsere Ergebnisse den Attraktivitätsverlust, den die Schule und das Lernen hinnehmen müssen, wenn die Kinder älter werden. Weiter übereinstimmend mit Fends Ergebnissen konsolidiert sich die Lern- und Schulfreude auf – niedrigem Niveau – in der Adoleszenz zwischen dem 15. und 16. Lebensjahr. Diese Entwicklung vollzieht sich dabei bei Jungen und Mädchen und bei west- und ostdeutschen Schülern und Schülerinnen ohne nennenswerte Unterschiede (ohne Darstellung) – und wie Abbildung 1 zeigt, auch ohne große Unterschiede bei Kindern aus vollständigen und Kindern aus unvollständigen Familien – wenn auch Kinder aus vollständigen Familien durchgängig eine etwas höhere Schulfreude zu Protokoll geben als Kinder aus unvollständigen Familien.

Abbildung 1: Entwicklung der Schulfreude in vollständigen und unvollständigen Familien

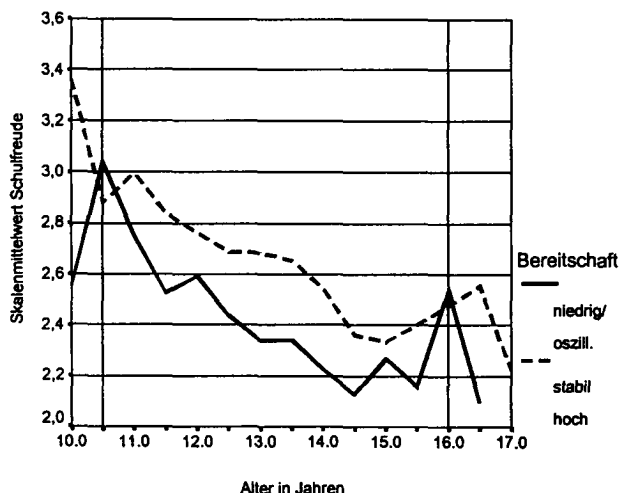


Legende: Außerhalb des durch die vertikalen Linien gekennzeichneten Bereichs liegen die Fallzahlen unter $n=30$.

Auch Kinder und Jugendliche, die in allen drei Erhebungswellen eine hohe Bereitschaft angeben, ihren Eltern von sich zu erzählen, sind vor der zunehmenden Schulverdrossenheit am Ende der Kindheit und zu Beginn der Jugend nicht gefeit (Abbildung 2). Allerdings zeigt sich, daß ihre Schulfreude auf einem deutlich höheren Durchschnittsniveau liegt als bei Kindern, die ihren Eltern wenig von sich erzählen (s. Legende zu Abbildung 2). Dasselbe Bild ergibt

- 3 Die Darstellung beruht auf der Zusammenfassung aller altersgleichen Kinder bzw. Jugendlichen unabhängig zu welchem Meßzeitpunkt die Befragten das jeweilige Alter erreichten. Unter 11jährige fallen beispielsweise alle Kinder, die im Laufe des 2jährigen Untersuchungszeitraums diese Altersmarke erreichten bzw. überschritten. Die in dieser vereinfachten Darstellungsform sichtbar werdenden Trends stimmen völlig mit den Entwicklungsverläufen überein, wie sie sich unter echter längsschnittlicher Perspektive zeigen.

Abbildung 2: Entwicklung der Schulfreude und die Bereitschaft des Kindes, von sich zu erzählen



Legende: Außerhalb des durch die vertikalen Linien gekennzeichneten Bereichs liegen die Fallzahlen unter $n=30$. Unter die Gruppe der Kinder mit stabil hoher Bereitschaft fallen jene, die in allen drei Erhebungswellen Skalenwerte über dem Median erreichen; unter niedrige bzw. oszillierende jene Kinder, deren Skalenwerte in allen drei Erhebungswellen unterhalb des Medians liegen oder wechselnd im oberen bzw. unteren Medianbereich liegen.

sich in bezug auf das Familienklima (ohne Darstellung). Auch hier liegen die Kinder, die durchgängig von einem guten Familienklima berichten, in ihrer Schulfreude über Kindern aus Familien mit schlechtem bzw. wechselndem Familienklima – aber auch bei ihnen nimmt die Schulfreude in zu anderen Kindern vergleichbarem Maße ab.

Die Ergebnisse zeigen, daß von einem allgemeinen Entwicklungstrend im Übergang von der Kindheit zur Jugend in bezug auf die Einstellungen dem Lernen und der Schule gegenüber auszugehen ist. Ob es sich um Mädchen oder Jungen, ob es sich um west- oder ostdeutsche Kinder, ob es sich um Kinder aus Einelternteilfamilien oder vollständigen, oder ob es sich um Kinder aus harmonischen Elternhäusern handelt oder nicht – für alle läßt sich der gleiche allgemeine Trend ausmachen. Allerdings zeigt sich, daß Kinder und Jugendliche, die über harmonische und vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Eltern berichten, durchgängig lern- und schulfreudiger sind als andere Kinder.

Relative Entwicklungsverläufe

Trotz dieses Ergebnisses eines *allgemeinen* Entwicklungstrends, stellt sich die Frage, ob sich Gruppen von Kindern und Jugendlichen unterscheiden lassen, für die diese Entwicklung *unterschiedliche* Verläufe nimmt, das heißt, ob es gruppenspezifische Variationen des allgemeinen Grundthemas der zunehmenden Lern- und Schulverdrossenheit gibt – und wenn ja, in welchem Zusammenhang diese Variationen mit der Familienstruktur und den Eltern-Kind-Bezie-

hungen stehen. Für diese Fragestellung bietet sich ein typenbildendes Vorgehen an, wie es die Clusteranalyse ermöglicht. Mittels der Clusteranalyse läßt sich überprüfen, ob sich die Kinder und Jugendlichen unserer Stichprobe hinsichtlich der Entwicklung der Schulfreude überhaupt sinnvollerweise in verschiedene Gruppen unterteilen lassen, und wenn ja, welche Verlaufsprofile – das heißt Entwicklungsmuster – sich dabei zeigen. Methodisch beruht die Clusteranalyse – vereinfacht ausgedrückt – auf einem Abgleich der Merkmalsprofile von einzelnen Objekten bzw. Objektgruppen (in unserem Falle der Kinder und Jugendlichen) mit dem Merkmalsprofil, das sich für die Gesamtgruppe aller in die jeweilige Analyse einbezogenen Objekte zeigt. Das heißt, die Folie, auf der im folgenden unterschiedliche Entwicklungsverläufe interpretiert werden, ist der allgemeine Durchschnitt wie er sich für die Gesamtgruppe aller altersgleichen Kinder und Jugendlichen errechnet. Wir betrachten also die Entwicklung einzelner Gruppen von Kindern und Jugendlichen *relativ* zur durchschnittlichen Entwicklung aller Altersgleichen (Referenzwert).

Wie die bisherigen Analysen zeigen, ist die Entwicklung der Schulfreude stark vom kalendarischen Alter der Kinder abhängig. Es ist deshalb nicht angebracht, die gesamte Stichprobe in einer gemeinsamen Clusteranalyse zu verrechnen: die jüngeren Befragten werden immer Skalenwerte über dem Referenzwert zum jeweiligen Meßzeitpunkt aufweisen, ältere Kinder dagegen immer darunter, so daß sich die Cluster eher um das Alter gruppieren als um den Entwicklungsverlauf der Lern- und Schulfreude. Aus diesem Grund wird die Stichprobe in zwei Altersgruppen (die 1993 10- und 11jährigen und die 1993 12- und 13jährigen) unterteilt und für jede Altersgruppe getrennt ausgewertet.

Die Clusteranalyse der Entwicklungsverläufe erbringt für die 10- und 11jährigen Kinder eine 4 Clusterlösung⁴. Die Einteilung in diese 4 Verlaufstypen klärt 62% der Varianz in den Entwicklungsverläufen der Kinder und Jugendlichen dieser Altersstufe auf. Tabelle 1 enthält die Verlaufsprofile der Schulfreude über die 3 Erhebungswellen für die 4 Cluster. Die Anzahl der „+“ bzw. „-“ Zeichen gibt das – auf die jeweilige Standardabweichung des Merkmals bezogene – Ausmaß an, inwieweit der durchschnittliche Skalenwert für die Schulfreude der einem Cluster zugeordneten Kinder *über* (+) bzw. *unter* (-) dem Referenzwert für alle 10- und 11jährigen Kinder liegt⁵.

Während die Cluster 2 und 4 – ich bezeichne sie als Durchschnittscluster mit auf- bzw. absteigender Tendenz – keine sehr ausgeprägten Unterschiede zum allgemeinen Entwicklungsverlauf der Lern- und Schulfreude aufweisen, sind mit Cluster 1 und 3 zwei Kontrastgruppen identifiziert. Die Kinder des Clusters 1 zeigen in allen drei Wellen Skalenmittelwerte der Lern- und Schulfreude, die deutlich über dem Referenzmittelwert für die Gesamtgruppe der Alters-

4 Die Berechnungen wurden mit dem Programm CONCLUS von Hans Bardeleben durchgeführt. Bardeleben (1990) gibt als Kriterium für die Bestimmung der optimalen Clusterzahl Delta-Eta² an. Diesem Kriterium zufolge ergibt sich eine 4-Cluster-Lösung.

5 „+“ bzw. „-“ bedeutet, daß der Clustermittelwert um mehr als ein Drittel Standardabweichungseinheiten nach oben bzw. nach unten vom Referenzwert abweicht, „++“ bzw. „--“ um mehr als zwei Drittel Standardabweichungseinheiten und „+++“ bzw. „---“ um mehr als eine ganze Standardabweichungseinheit.

gleichen liegen. Dagegen geben die Kinder des Clusters 3 durchgängig unterdurchschnittliche Angaben zur Lern- und Schulfreude zu Protokoll.

Tabelle 1: Clusteranalyse: (Relative) Entwicklungsverläufe der Schulfreude bei 1993 10- und 11jährigen Kindern (n=115; 4-Cluster-Lösung); eta²: .62

	<i>Cluster</i> (darunter Label, Konsistenzkoeffizient ¹ und Anzahl bzw. prozentualer Anteil der diesem Cluster zugeordneten Kinder)			
	1 „durchgängig überdurchschnittlich“	2 „Durchschnitt (aufsteigend)“	3 „durchgängig unterdurchschnittlich“	4 „Durchschnitt (absteigend)“
Skala (Erhebungsjahr)	.65; n = 28; 24%	.59; n = 28; 24%	.53; n = 29; 25%	.69; n = 30; 26%
Schulfreude 1993	++	-	---	+
Schulfreude 1994	+++	+	--	-
Schulfreude 1995	+++		--	
<i>Mittelwert (Standardabweichung)</i>				
Schulfreude 1993	3,42 (.33)	2,56 (.33)	2,26 (.34)	3,23 (.27)
Schulfreude 1994	3,27 (.35)	2,96 (.33)	2,16 (.41)	2,46 (.30)
Schulfreude 1995	3,22 (.35)	2,52 (.44)	2,01 (.42)	2,47 (.37)

Legende: 1) „Die Konsistenz eines Clusters ist ein Maß für die Homogenität der dem Cluster angehörenden Fälle [...] Ein Konsistenzwert von 1.0 bedeutet, daß das Clusterprofil mit den multivariaten Profilen der Pbn vollständig übereinstimmt; ein Wert von 0.0 hingegen, daß dieses Cluster keine Varianz aufklärt“ (Bardeleben 1990, S. 31). Die hier erreichten Werte sind als zufriedenstellend anzusehen.

Dies heißt allerdings nicht – um noch einmal zu betonen, daß in der Clusteranalyse *relative* Unterschiede interpretiert werden –, daß die Schulfreude bei Kindern des Clusters 1 nicht ebenso über die Zeit hin abnehmen würde als dies bei Kindern anderer Cluster der Fall wäre. Wie der zweite Teil von Tabelle 1 ausweist, nimmt die Lern- und Schulverdrossenheit in *allen* Clustern (mit kleinen Schwankungen) von 1993 auf 1995 zu.

Ähnlich wie bei den 10- und 11jährigen lassen sich auch bei den älteren Kindern bzw. Jugendlichen zwei Kontrastgruppen ausmachen, die durchgängig eine unter- bzw. überdurchschnittliche Schulfreude angeben (Cluster 1 und 5). Während Cluster 2 und 3 – in die allerdings ein Großteil der Befragten fällt –

Tabelle 2: Clusteranalyse: (Relative) Entwicklungsverläufe der Schulfreude bei 1993 12- und 13jährigen Kindern bzw. Jugendlichen (n=185; 6-Cluster-Lösung); eta²: .68

	Cluster					
	(darunter Label, Konsistenzkoeffizient und Anzahl bzw. prozentualer Anteil der diesem Cluster zugeordneten Kinder bzw. Jugendlichen)					
	1 „durch- gängig un- terdurch- schnittlich“	2 „schlechter Durch- schnitt“	3 „Durch- schnitt“	4 „Tendenz aufsteigend“	5 „durch- gängig überdurch- schnittlich“	6 „Tendenz absteigend“
Skala (Erhe- bungsjahr)	.76; n = 21; 11%	.68; n = 46; 25%	.75; n = 50; 27%	.63; n = 19; 10%	.64; n = 19; 10%	.58; n = 30; 16%
Schulfreude 1993	---	-	+	-	+++	
Schulfreude 1994	---	--		++	+++	
Schulfreude 1995	---			+++	+++	---
Mittelwert (Standardabweichung)						
Schulfreude 1993	1,71 (.23)	2,14 (.35)	2,83 (.30)	2,10 (.26)	3,45 (.27)	2,60 (.43)
Schulfreude 1994	1,61 (.27)	1,85 (.35)	2,52 (.33)	2,86 (.41)	3,22 (.43)	2,43 (.43)
Schulfreude 1995	1,62 (.34)	2,37 (.31)	2,52 (.26)	2,90 (.40)	3,02 (.36)	1,69 (.28)

ein wenig auffälliges Clusterprofil zeigen, läßt sich bei den 12- und 13jährigen eine Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen ausmachen, die eine aufsteigende, eine andere, die eine abrupt absteigende Tendenz (von 1994 auf 1995) aufweist. Die Kinder des Clusters 4 („Tendenz aufsteigend“) liegen 1993 noch etwas unter dem Durchschnitt der Altersgleichen, ‚holen‘ jedoch zum nächsten Jahr hin auf und liegen schließlich am Ende unseres Untersuchungszeitraums ebenso deutlich über dem Durchschnitt wie die Kinder des Clusters 5. In dieser – zahlenmäßig kleinen – Gruppe finden wir die einzigen Kinder bzw. Jugendlichen, bei denen sich die Schulfreude zwischen 1993 und 1995 entgegen dem allgemeinen Trend in nennenswertem Maße *verbessert*. Die Kinder des Clusters 6 („Tendenz absteigend“) weisen in den ersten beiden Erhebungswellen keine besonderen Abweichungen von der allgemeinen Entwicklung auf. Jedoch zur dritten Welle hin sinkt ihre Schulfreude weit unter das Maß ihrer Altersgenossen.

Wie Tabelle 3 ausweist, unterscheiden sich die beiden Kontrastcluster bei den 10- und 11jährigen signifikant in ihrer Zusammensetzung was das Geschlecht der Kinder und die von ihnen besuchte Schulform anbetrifft. Im durchgängig überdurchschnittlichen Cluster finden sich mehr Mädchen und mehr GymnasiastInnen. Eine Differenzierung, die bei den 12- und 13jährigen nicht auftritt. Ob die Kinder in West- oder Ostdeutschland leben, diskriminiert die Cluster nicht in bedeutsamem Maße wie auch nicht das Einkommen der Eltern und deren Berufsstatus (ohne Darstellung).

Fend (1997, S.255ff.) weist auf einen engen Zusammenhang zwischen schulischer Erfolgskarriere wie er sich etwa in den Schulnoten manifestiert und der Lern- und Leistungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen hin. Ein Befund, der sich ähnlich auch in unserer Untersuchung zeigen läßt. Wenn auch

das Signifikanzniveau im Einzelfall nicht immer erreicht wird, weisen die Kinder bzw. Jugendlichen aus den überdurchschnittlich schulfreudigen Clustern deutlich bessere Noten (Durchschnittsnoten in Deutsch und Mathematik) auf als Kinder anderer Cluster. Hinzuweisen ist dabei insbesondere auf die beiden Cluster mit aufsteigender bzw. (abrupt) absteigender Schulfreude. Während Kinder mit aufsteigender Tendenz ihre Durchschnittsnoten im Laufe des 2-jährigen Untersuchungszeitraums weitgehend halten können, werden die Noten der Kinder mit (abrupt) abnehmender Schulfreude von 1993 auf 1995 um gut eine halbe Notenstufe schlechter.

In bezug auf die Frage nach den direkten Einflüssen der Familienstruktur und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen auf die (relative) Entwicklung der Schulfreude ergibt sich im dritten Teil von Tabelle 3 ein einheitliches Bild. Weder bei den 10- und 11-jährigen noch bei den 12- und 13-jährigen unterscheidet sich der Anteil von Kindern aus unvollständigen Familien statistisch bedeutsam in

Tabelle 3: Beschreibung ausgewählter Cluster anhand ausgewählter Merkmale (Mittelwert bzw. Prozentangaben)

	10- und 11-jährige			12- und 13-jährige		
Clusternummer und -label aus Tabelle 1 und 2	1 „durch- gängig überdurch- schnittlich“ n = 28	3 „durch- gängig un- terdurch- schnittlich“ n = 29	5 „durch- gängig überdurch- schnittlich“ n = 19	1 „durch- gängig un- terdurch- schnittlich“ n = 21	4 „Tendenz aufsteigend“ n = 19	6 „Tendenz absteigend“ n = 30
<i>Clustermerkmale</i>						
<i>Kontrollvariablen</i>						
Alter in Jahren (1993)	10,7	10,8	12,3	12,8	12,8	12,6
Geschlecht (Jungen) ¹⁾	32% ^b	67%	32%	38%	42%	50%
besuchte Schulform (Gymnasium; 1995 ²⁾)	74% ^c	24%	47%	50%	28%	59%
<i>Schulnoten</i>						
Noten 1993 ³⁾	2,15 ^a	2,64	2,28 ^b	3,14	2,58	2,55
Noten 1994	2,20 ^c	2,93	2,44 ^b	3,31	2,45	2,83
Noten 1995	2,41 ^b	2,93	2,50	3,24	2,63	3,10
<i>Familienstruktur und Eltern-Kind-Beziehungen</i>						
vollständige Familien	85% ^a	76%	84%	67%	79%	67%
Familienklima 1993	3,46	3,11	3,60 ^c	2,91	3,34	3,11
Familienklima 1994	3,49 ^b	3,03	3,47 ^b	2,90	3,39	3,13
Familienklima 1995	3,41 ^b	2,95	3,21	2,77	3,14	3,00
Kind erzählt den Eltern von sich 1993	3,36	2,93	3,49 ^c	2,69	2,82	3,02
Kind erzählt den Eltern von sich 1994	3,42 ^c	2,85	3,16 ^b	2,48	3,11	2,99
Kind erzählt den Eltern von sich 1995	3,29 ^b	2,75	3,14	2,77	2,91	2,73

Legende: a = .05 < p ≤ .10; b = .01 < p ≤ .05; c = .001 < p ≤ .01; d = p ≤ .001.

1) Die Signifikanzangaben beziehen sich bei qualitativen Merkmalen auf zweiseitige Chi-Quadrat-Tests, bei kontinuierlichen Merkmalen auf zweiseitige T-Tests (die T-Tests beziehen sich dabei auf den Vergleich zwischen dem *durchgängig überdurchschnittlichen* und dem *durchgängig unterdurchschnittlichen* Cluster je Altersgruppe).

2) Da die Schullaufbahnen der befragten Kinder und Jugendlichen in den ersten beiden Erhebungswellen noch nicht vollständig ausdifferenziert sind, wird hier die 1995 besuchte Schulform herangezogen.

3) Errechnet als Durchschnittsnote aus den Fächern Deutsch und Mathematik.

den einzelnen Clustern – wenn auch der Tendenz nach in den überdurchschnittlich schulfreudigen Clustern anteilmäßig mehr Kinder aus vollständigen Familien zu finden sind (bei der jüngeren Altersgruppe wird statistische Signifikanz nur knapp verfehlt).

Überzeugend ist der Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Kinder, von sich zu erzählen, dem von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommenen Familienklima und den Entwicklungsverlaufstypen. Durchgängig beschreiben die Kinder bzw. Jugendlichen beider überdurchschnittlich schulfreudiger Cluster ihre Familienbeziehungen harmonischer und vertrauensvoller als Kinder aus den unterdurchschnittlichen Clustern – und auch der auf- bzw. absteigenden Gruppen der älteren Kinder und Jugendlichen.

Ein Vergleich zwischen den auf- und absteigenden Gruppen der älteren Kinder und Jugendlichen zeigt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß die Wahrnehmung des Familienklimas in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit (abrupt) absteigender Schulfreude relativ konstant bleibt, während die Bereitschaft, den Eltern von sich zu erzählen, vor allem von 1994 auf 1995 abnimmt. In den Zeitraum zwischen 1994 bis 1995 fällt auch der starke Abfall der Schulfreude (s. Tabelle 2).

Faßt man die Ergebnisse kurz zusammen, zeigt sich, daß der Zusammenhang zwischen der Familienstruktur und der relativen Entwicklung der Schulfreude nur gering ist, dagegen hoch in bezug auf die einbezogenen Merkmale der Eltern-Kind-Beziehungen. Ob dabei das Familienklima und die Bereitschaft der Kinder, von sich zu erzählen, *ursächlich* für die Entwicklung der Schulfreude verantwortlich sind, oder ob umgekehrt hohe Schulfreude – die ja mit guten Noten verbunden ist – das Familienklima und die Bereitschaft der Kinder, von sich zu erzählen, erhöht, muß an dieser Stelle offen bleiben. Betont werden muß auch, daß die Fallzahlen je Cluster relativ klein sind und die Stabilität der gefundenen Ergebnisse an einer größeren Stichprobe überprüft werden muß.

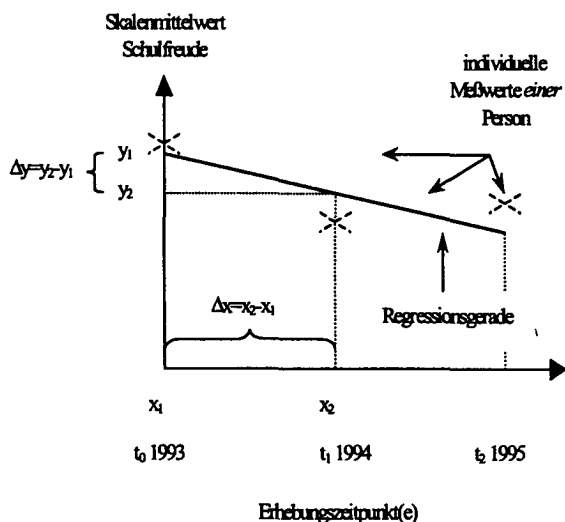
Individuelle Variationen im Entwicklungsverlauf

Wie ich in der Einleitung andeutete, lassen sich Entwicklungsverläufe auf unterschiedlichen Ebenen analysieren. Während wir im ersten Schritt die (*globale*) Entwicklung in der Gesamtgruppe aller 10- bis 13jährigen betrachteten, beschrieben wir auf der zweiten Ebene die (*relative*) Entwicklung von Gruppen von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu ihren Altersgenossen. Eine dritte Auswertungsebene läßt sich mit Blick auf die *individuelle* Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eröffnen. Als Referenzpunkt für die Bewertung des Entwicklungsverlaufs dient dabei nicht der Mittelwert aller bzw. einer bestimmten Gruppe von Kindern und Jugendlichen, sondern der individuelle Ausgangswert (Schulfreude zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 1993). Geht man von einem linearen Entwicklungsmodell⁶ aus wie es in Abbildung 3 skizziert ist, läßt sich der individuelle Entwicklungsverlauf am Steigungskoeffizi-

6 Im Rahmen eines hierarchischen linearen Modells, das den Auswertungen in diesem Abschnitt zugrunde liegt, lassen sich auch quadratische und kombinierte (lineare und quadratische) Verlaufskurven überprüfen. Entsprechende Kontrollrechnungen bestätigen jedoch in unserem Fall die Angemessenheit eines linearen Entwicklungsmodells.

enten ($m=\Delta y/\Delta x$) der (rechnerisch geschätzten Regressions-) Geraden zwischen den drei Meßzeitpunkten ablesen. Entwicklungsmodelle dieser Art lassen sich auf der Basis eines hierarchischen linearen Modells überprüfen – wie es mit dem Programm HLM von Bryk und Raudenbush (1992) berechenbar ist. Dabei läßt sich überprüfen 1.), ob hinsichtlich des Ausgangswerts der Schulfreude (intercept) und des Steigungskoeffizienten (slope) überhaupt signifikante Unterschiede (Varianz) zwischen den Kindern und Jugendlichen auftreten (unkonditioniertes Wachstumsmodell, s. Bryk & Raudenbush 1992, S.17), und, insofern dies der Fall ist, ob diese Varianz sich 2.) durch verschiedene Parameter (wie zum Beispiel durch das Alter, die Familienstruktur oder die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen) ‚aufklären‘ läßt (konditioniertes Wachstumsmodell).

Abbildung 3: Beispiel für ein lineares Entwicklungsmodell



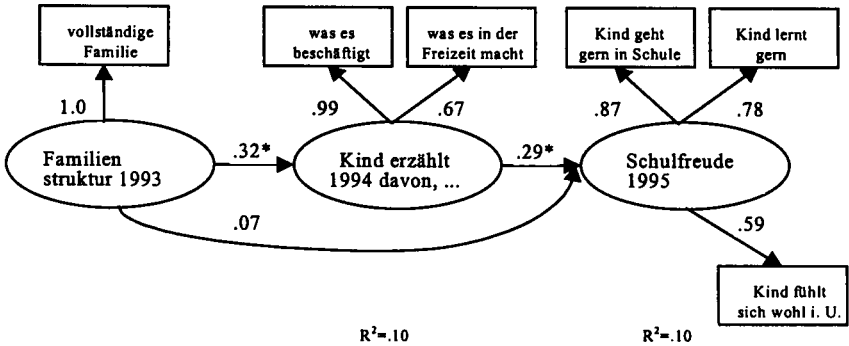
Die Berechnung des unkonditionierten Wachstumsmodells ergibt, daß sowohl Ausgangswerte (intercepts; $p < .001$) als auch die Steigungskoeffizienten (slopes; $p < .02$) signifikant zwischen den Kindern und Jugendlichen variieren. Allerdings zeigt sich, daß – während die Reliabilität der Ausgangswerte mit .58 zufriedenstellend ist – die Varianz der Steigungskoeffizienten nur zu 18% (Reliabilitätskoeffizient = .18) auf Parametervarianz zurückzuführen ist, zu 82% auf durch die Stichprobe bedingte Fehlervarianz. Mit anderen Worten ist nur ein geringer Anteil der Varianz der Steigungskoeffizienten in einem konditionierten Modell aufklärbar. Der Koeffizient von .18 liegt nur knapp über dem von Ditton wiedergegebenen Grenzwert von .10, ab dem er vorschlägt, Steigungskoeffizienten als *feste* (nicht variierende) Effekte zu behandeln (1998, S.139). Da ein konditioniertes Modell zeigt, daß unter Kontrolle allein des Alters und der Schulnoten keine signifikanten Unterschiede mehr in den Steigungskoeffizienten der Schulfreudeentwicklung bei den Kindern und Jugendlichen auftreten, bleibt festzuhalten, daß weder die Familienstruktur noch die Familienprozeßmerkmale (Eltern-Kind-Beziehungsmerkmale) einen bedeutsamen Einfluß auf den individuellen (linearen) Entwicklungsverlauf der Schulfreude von Kindern und Jugendlichen ausüben.

Indirekte Effekte der Familienstruktur

Faßt man die bisherigen Ergebnisse zusammen, finden sich auf keiner der drei untersuchten Entwicklungsebenen stichhaltige Anhaltspunkte für einen *direkten* Effekt der Familienstruktur auf die Entwicklung der Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – im Gegensatz zu den einbezogenen Merkmalen der Eltern-Kind-Beziehungen.

Im letzten Auswertungsschritt gilt es nun die Frage zu beantworten, ob sich *indirekte* – über die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen vermittelte – Effekte der Familienstruktur auf die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen finden lassen. Daß eine solche Fragestellung sinnvoll ist, bestätigen Auswertungen (ohne Darstellung), die zeigen, daß das Familienklima und die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, von sich zu erzählen, nicht unabhängig davon sind, ob die Kinder in vollständigen oder unvollständigen Familien leben. Kinder aus unvollständigen Familien berichten in allen drei Erhebungswellen über ein angespannteres, weniger harmonisches Familienklima und erzählen ihren Eltern seltener von sich als dies Kinder in vollständigen Familien tun. (Die Differenzen sind jeweils hoch signifikant.)

Abbildung 4: Familienstruktur, Bereitschaft, von sich zu erzählen und Schulfreude (längsschnittliches Pfadmodell über drei Wellen)



Legende: $df=7$, $\chi^2=5.64$, $p<.58$, $RMR=.03$, $GFI=1.0$, $n=282$. *= $p<.05$. Berechnet auf ordinalem Datenniveau in LISREL 8.

Um indirekte Einflüsse der Familienstruktur auf die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen aufzudecken, habe ich ein längsschnittliches Pfadmodell (mit latenten Variablen) geprüft (s. Abbildung 4), das seinen Ausgangspunkt bei der in der ersten Erhebungswelle 1993 vorliegenden Familienstruktur nimmt und über die Bereitschaft, von sich zu erzählen (Angaben von 1994), zur Schulfreude am Ende des 2jährigen Untersuchungszeitraums führt. Dieses Modell ist sicher hinsichtlich einer befriedigenden Erklärung der Schulfreude erweiterungs- und differenzierungsbedürftig⁷ – vor allem, denkt man an den Einfluß der schulischen Erfolgskarriere (z.B. Schulnoten) und des besuchten Schulzweigs auf die Schulfreude (s.o.) –, gibt aber exemplarisch eine wichtige Auskunft auf die Frage nach indirekten Effekten der Familienstruktur.

7 Dies legt nicht zuletzt die Tatsache nahe, daß unser exemplarisches Modell nur 10% der Varianz der Schulfreude 1995 aufklärt ($R^2=.10$).

Während sich in den direkten Pfaden von der Familienstruktur (.07) und von der Bereitschaft des Kindes bzw. Jugendlichen, seinen Eltern von sich zu erzählen (.29*) auf die 1995 zu Protokoll gegebene Lern- und Schulfreude die bisherigen Ergebnisse widerspiegeln, zeigt Abbildung 4, daß sich ein indirekter Effekt der Familienstruktur auf die Schulfreude – vermittelt über den Einfluß der Familienstruktur auf die Bereitschaft der Kinder, von sich zu erzählen – belegen läßt. Indirekte Effekte berechnen sich aus dem Produkt der Strukturkoeffizienten des indirekten Einflußpfades. Für das vorliegende Modell ergibt dies: $.32 * .29 = .09$. Der *totale* Effekt der Familienstruktur auf die Schulfreude berechnet sich aus der Summe der direkten und indirekten Effekte (vgl. Pfeifer & Schmidt 1987, S.40): $.07 + .09 = .16$.

In Tabelle 4 sind für verschiedene (längs- und querschnittliche) Pfadmodellvarianten die direkten, indirekten und totalen Effekte der Familienstruktur berechnet. Es zeigt sich, daß direkte und indirekte Effekte (mit Ausnahme eines Querschnittmodells) sich in vergleichbarer Größenordnung bewegen und sich in der Addition substantielle (marginal signifikante) Effektkoeffizienten zwischen .12 und .16 ergeben. Der totale Effekt der Familienstruktur könnte sich in Modellen mit einer komplexeren Betrachtung vermittelnder Familienprozeßmerkmale oder anderer intervenierender Mechanismen noch höher aufsummieren⁸. Festzuhalten bleibt, daß die Ergebnisse die Annahmen der dritten in der Einleitung beschriebenen Forschungsposition stützen, die davon ausgeht, daß die Familienstruktur indirekt, indem sie (u.a.) die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen beeinflusst, auf das Zielmerkmal – die Schulfreude von Kindern und Jugendlichen – wirkt.

Tabelle 4: Direkte, indirekte und totale Effekte der Familienstruktur auf die Schulfreude von Kindern und Jugendlichen (verschiedene Modellvarianten)

Modell	direkter Effekt	indirekter Effekt	totaler Effekt
Längsschnittmodell 3 Wellen (Familienstruktur 1993 -> <i>Bereitschaft des Kindes, von sich zu erzählen</i> 1994 -> Schulfreude 1995)	.07 (.63)	.09 (2.33)	.16 (1.59)
Querschnittmodell 1994 (Familienstruktur 1994 -> <i>Bereitschaft des Kindes, von sich zu erzählen</i> 1994 -> Schulfreude 1994)	.02 (.22)	.14 (2.79)	.16 (1.67)
Längsschnittmodell 3 Wellen (Familienstruktur 1993 -> <i>Familienklima</i> 1994 -> Schulfreude 1995)	.09 (.82)	.06 (1.34)	.15 (1.46)
Querschnittmodell 1994 (Familienstruktur 1994 -> <i>Familienklima</i> 1994 -> Schulfreude 1994)	.04 (.38)	.08 (1.52)	.12 (1.25)

Legende: Querschnittmodelle: alle Daten aus der 2. Erhebungswelle 1994. In Klammern t-Werte.

8 In weiteren Strukturmodellen, auf die ich an dieser Stelle nur verweisen kann, zeigt sich beispielsweise, daß die Familienstruktur die Schulnoten beeinflusst (Kinder aus unvollständigen Familien haben schlechtere Schulnoten), von denen wiederum ein bedeutsamer Effekt auf die Schulfreude der Kinder ausgeht.

Zusammenfassung und Diskussion

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend und der Einfluß der Familienstruktur (definiert über die Vollständigkeit bzw. Unvollständigkeit der Familie) und spezifischer ausgewählter Familienprozeßmerkmale – die Bereitschaft von Kindern, ihren Eltern von sich zu erzählen und das von ihnen wahrgenommene Familienklima – auf dieses Geschehen. Grundsätzlich geht es dabei um den Vergleich der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen aus vollständigen und unvollständigen Familien. Mit der Lern- und Schulfreude wird ein Segment der schulischen Entwicklung beleuchtet, das sich auf habituelle Selbstregulationsmechanismen, das heißt auf die eigenaktiven Anteile der Kinder und Jugendlichen an ihrer Schullaufbahn bezieht.

In der Literatur lassen sich zu dieser Frage drei Forschungsansätze erkennen: Der erste Ansatz geht von einem strukturell bedingten (Sozialisations-) Defizit in unvollständigen Familien aus (Strukturdefizithypothese) und steht häufig unter der produktorientierten Prämisse eines unmittelbaren Effekts der Familienstruktur auf die kindlichen Entwicklungsmerkmale. Der zweite Ansatz hebt im Gegensatz zur (produktorientierten) Strukturdefizitannahme hervor, daß die Struktur der Familie keinen Einfluß per se auf die kindliche Entwicklung ausübt, sondern daß es vielmehr auf die Qualität der Beziehungen zwischen den (verbliebenen) Familienmitgliedern ankommt (prozeßorientierte Sicht). Eine dritte – die beiden vorgenannten integrierende – Position schließlich beruht auf der Annahme, daß die Familienstruktur zwar nicht unmittelbar einflußreich auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wirkt (keine direkten Effekte seitens der Familienstruktur vorliegen), aber unvollständige Familien einer Kumulation spezifischer Stressoren ausgesetzt sind, die dazu führen (können), daß die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen leidet und damit auch die Entwicklung der Kinder beeinträchtigt wird.

Die Auswertungen, denen eine dreifache Perspektive auf die Entwicklung der Lern- und Schulfreude zugrunde liegt – 1.) auf der Ebene der globalen Entwicklung in der Gesamtgruppe aller Kinder und Jugendlichen, 2.) auf der Ebene gruppenspezifischer Entwicklungsverläufe, und 3.) auf der Ebene individueller Veränderungen –, zeigen, daß der erste Forschungsansatz, insofern damit die Annahme eines unmittelbaren Einflusses der Familienstruktur auf Entwicklungsmerkmale seitens des Kindes oder Jugendlichen verbunden ist, sich für die Entwicklung der Schulfreude – zumindest für die untersuchte Altersstufe – als nicht angemessen zurückweisen läßt. Bei Kindern und Jugendlichen aus vollständigen und unvollständigen Familien finden sich keine nennenswerten Unterschiede in der Entwicklung der Schulfreude. Hingegen variiert ein über- bzw. unterdurchschnittliches Entwicklungsniveau mit den ausgewählten Qualitätsmerkmalen der Eltern-Kind-Beziehungen – der Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, den Eltern von sich zu erzählen und das Familienklima (erhoben aus der Sicht der Kinder). Je besser das familiäre Klima und je größer die Bereitschaft, sich den Eltern gegen-über zu öffnen, desto höher liegt die Schulfreude im Vergleich zu anderen Kindern. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der zweiten Forschungsposition, die die Bedeutung von Familienprozeßmerkmalen betont. Zur Überprüfung der Annahme der dritten Forschungsperspektive, die nicht von einem direkten aber von einem über den Einfluß auf den

Familienprozeß vermittelten Effekt der Familienstruktur auf die kindliche Entwicklung ausgeht, wurde ein (einfach strukturiertes) Pfadmodell berechnet, das zeigt, daß der direkte Einfluß auf die Schulfreude seitens der einbezogenen Eltern-Kind-Beziehungsmerkmale stärker ist als der direkte Einfluß der Familienstruktur, daß aber bei Berücksichtigung des Einflusses, den die Familienstruktur auf die Eltern-Kind-Beziehungen ausübt, indirekte Effekte sichtbar werden, die zusammen mit den (geringen) direkten Effekten nicht zu vernachlässigende Einflüsse der Familienstruktur auf die Schulfreude von Kindern und Jugendlichen erkennen lassen. Dies entspricht einer Bestätigung der Forschungsposition 3.

Als Fazit für weitere Studien zu den Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Familienstrukturen ergibt sich aus unseren Befunden, daß sich der Einfluß der Familienstruktur auf das Entwicklungsgeschehen nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung direkter *und* indirekter Effekte realistisch einschätzen läßt. Methodisch zwingt dies zum Einsatz von Struktur(gleichungs)modellen (wie ich exemplarisch eines in einfachster Form skizzierte), da sich in bivariaten und multivariaten Standardauswertungsverfahren (wie zum Beispiel multivariate Regressionsanalysen) direkte und indirekte Effekte nicht voneinander trennen lassen und dies auch bei relativ geringen Effektstärken zu einer Unterschätzung (wie in unserem Fall) aber auch zu einer Überschätzung des Einflusses der Familienstruktur führen kann.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse vor allem eins: die zunehmende Lern- und Schulverdrossenheit im Übergang von der Kindheit zur Jugend ist ein allgemeines Grundthema dieser Altersphase, das Mädchen wie Jungen, west- wie ostdeutsche Kinder und Jugendliche, das Kinder aus vollständigen Familien wie Kinder aus unvollständigen Familien und das Kinder mit harmonischen und vertrauensvollen Beziehungen zu ihren Eltern wie Kinder mit weniger harmonischen Beziehungen nahezu gleichermaßen erfährt. Allerdings vollzieht sich diese Entwicklung nicht für alle Kinder auf dem gleichen Niveau. Kinder und Jugendliche, die über harmonische und vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Eltern berichten, sind durchgängig lern- und schulfreudiger als andere Kinder und halten diesen ‚Vorsprung‘ im weiteren Verlauf bis in die mittlere Jugend hinein.

Nachdrücklich bestätigt sich damit das Resümee Helmut Fends, daß dem Aufbau einer hohen Lern- und schulischen Leistungsbereitschaft *vor* dem Beginn der Jugendzeit eine wichtige Bedeutung für die weitere schulische Entwicklung zukommt. Hier eröffnet sich ein zukünftiges Feld empirischer pädagogischer Forschung, das sich mit den Bedingungen des Aufbaus und der Entwicklung schullaufbahnrelevanter (und anderer) Eigenschaften von Kindern in der frühen und mittleren Kindheit (Vorschul- und Grundschulzeit) – also *vor* Beginn der Pubertät – beschäftigt.

Literatur

- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1991): Family structure, parental practices, and high school completion. In: *American Sociological Review*, 56, 309-320
- Bacher, J., Beham, M. & Wilk, L. (1996): Familienstruktur, kindliches Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung – Eine empirische Analyse am Beispiel zehnjähri-

- ger Kinder. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 246 – 269
- Bardeleben, H. (1990): Conclul: Manual. Gießen: Eigendruck
- Brody, G. H., Stoneman, Z. & Flor, D. (1995): Linking family processes and academic competence among rural african american youths. In: Journal of Marriage and the Family, 57, 567-579
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992): Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. Newbury Park – London – New Delhi: Sage
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology, 94, S95-S120
- Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Weinheim – München: Juventa
- Engfer, A., Schneewind, K. A. & Hinderer, J. (1978): Zur faktoriellen Struktur der Familien-Klima-Skalen nach R. H. Moos, Arbeitsbericht aus dem EKB-Projekt an der Universität München. München
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern – Göttingen – Toronto – Seattle: Hans Huber
- Herlth, A. (1993): Die Bedeutung der Partnerbeziehungen für die Qualität der Familienziehung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 43, B17, 23-29
- Hetherington, E. M., Camara, K. A. & Featherman, D. L. (1983): Achievement and intellectual functioning of children in one-parent households. In: J. T. Spence (ed.): Achievement and achievement motives. San Francisco: Freeman, 205-284
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (1992): Familienbeziehungen. Göttingen et al.: Hogrefe
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1981): Family environment scale – manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press
- Pfeifer, A. & Schmidt, P. (1987): LISREL – Die Analyse komplexer Strukturgleichungsmodelle. Stuttgart – New York: Gustav Fischer
- Stecher, L. (1996): Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In: J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Weinheim: Juventa, 267-289
- Stolz, G. E. (1987): Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppe in der Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wallerstein, J. S. & Blakeslee, S. (1989): Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer und Kinder nach der Scheidung. München: Droemer-Knaur
- Walper, S. (1995): Familienbeziehungen und Sozialentwicklung Jugendlicher in Kern-, Ein-Eltern- und Stieffamilien. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, 2, 93 – 121
- Zinnecker, J. (unter Mitarbeit der Projektgruppe Bildungsmoratorium) (1994): Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign. Siegen: Universitätsdruck
- Zinnecker, J. & Georg, W. (1996): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Weinheim: Juventa, 303-314
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Weinheim – München: Juventa

Ludwig Stecher
 Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft
 Universität – Gesamthochschule – Siegen
 Adolf-Reichwein-Straße 2
 57068 Siegen
 Tel. 02 71/7 40-44 93
 E-Mail: stecher@paedagogik.uni-siegen.de